

A educação de jovens e adultos nas trajetórias escolares de alunos com deficiência no Brasil compreendendo realidades

Pesquisas indicam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido usada, de forma crescente, como recurso educacional por pessoas com deficiências. E embora as últimas décadas mostrem avanços na legislação na busca por garantir o direito a uma educação de qualidade, para os alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive os com deficiência, com base no princípio de uma Educação Inclusiva, fica a questão de como vem sendo assegurado e efetivado o serviço escolar – especial ou regular nas diferentes modalidades – para esta população. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi reconhecer e desvelar as trajetórias escolares dos alunos com deficiência que estudam na Educação de Jovens e Adultos e suas mães para melhor compreender e denotar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados. Para tal, buscaram-se por meio de entrevistas, dados para entendimento do fenômeno pesquisado. As análises das transcrições das entrevistas aconteceram com base em fundamentos fenomenológicos.

PALAVRAS CHAVE: educação especial; educação inclusiva; educação de jovens e adultos, alunos com deficiência.

La educación de jóvenes y adultos en las trayectorias escolares de alumnos con deficiencia en Brasil comprendiendo realidades

Las investigaciones indican que la educación de jóvenes y adultos (EJA) se ha utilizado, cada vez más, como un recurso educativo para las personas con discapacidad. Y aunque las últimas décadas muestran que la nueva legislación tiene por objeto garantizar el derecho a una educación de calidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos aquellos con discapacidad, basado en el principio de educación inclusiva, queda la cuestión de cómo ha sido garantizada y realizada la educación para esta población. En este contexto, el objetivo fue reconocer y descubrir las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad que estudian en el sistema de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) que incluye además a sus madres. Para, de esta manera, poder entenderlos mejor y redefinir los distintos servicios educativos de que fueron objeto. Para ello, se buscó a través de entrevistas, los datos para la comprensión del fenómeno investigado. El análisis de las transcripciones de las entrevistas se llevó a cabo sobre la base de razones fenomenológicas.

PALABRAS CLAVE: educación especial, educación Inclusiva, jóvenes y adultos, estudiantes con discapacidad.

Young adult and adult education and the achievements of students with learning deficiencies: understanding their realities

All the research indicates that Young Adult and Adult Education (YAE) has been used as an alternative and a resource for learners with disabilities. And even though the last decades show that the new legislation has the objective to guarantee the right to a quality education for students with special learning needs, included those ones with disabilities, based on a inclusive education principle. There is still the question on how this education has been guaranteed and administered to the target population. In this context, the main objective was to recognize and discover the educational achievement of learners with disabilities or special needs, as well as their mothers, studying at the young adult and adult educational system. Thus, in this way, being able to understand and redefine the different services they were subjected to. That is to say, we searched through interviews, data that could help us to understand such topic.

KEYWORDS: special education, inclusive education, young adults and adults, students with learning disabilities.

A educação de jovens e adultos nas trajetórias escolares de alunos com deficiência no Brasil compreendendo realidades

■ Lúcia Maria Santos Tinós

Introdução

Nos últimos anos, é notório o avanço das discussões e das produções científicas na área da Educação abarcando diferentes modalidades de atendimento, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, entre outros. E, nesse processo, percebe-se o quanto o pressuposto da *educação de qualidade para todos* vem adquirindo notoriedade e importância na legislação e nas ações voltadas à área educacional. De acordo com Ferreira (2006), esse pressuposto deveria perpassar todas as modalidades de ensino, de modo que:

Todos os atores envolvidos no processo de melhoria da qualidade dos sistemas educacionais e das escolas trabalhem como parceiros e colaboradores na definição de políticas e estratégias de identificação e combate à exclusão e na promoção e defesa dos direitos de todo(a)s de acesso à educação (matrícula) e ao sucesso escolar. (permanência). (Ferreira, 2006:45).

O pressuposto da *educação de qualidade para todos* [itálico nossos] encontra subsídios, internacionalmente, nos documentos resultantes dos encontros de Jomtien, na Tailândia (1990) e de Salamanca, na Espanha (1994). Pode ser verificado também no Brasil, em vários aportes legais, dentre os quais: a Constituição da República Federativa do Brasil (Constituição, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9.394, 1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Diretrizes, 2001).

Nessa situação, frente a avanços teórico/ideológicos buscou-se entender particularmente como vem se configurando a realidade e a qualidade dos atendimentos educacionais oferecidos *para* e vivenciados *por* pessoas com deficiência, ao longo de suas trajetórias educacionais. O foco, presente neste trabalho, é o atendimento dado a alunos com deficiências¹, pois mesmo com a obtenção de

¹ Neste trabalho, o termo aluno com deficiência considera a definição dada pela Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999), que define que o termo deficiência "significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social".

garantias legais de seus direitos, historicamente, estas pessoas não são concebidas e consideradas capazes de pensarem e expressarem opiniões e desejos.

Assim, pretendeu-se, neste estudo, compreender as percepções de jovens e adultos deficientes sobre sua educação. Mais particularmente, compreender as percepções de alunos com deficiências, usuários da Educação de Jovens e Adultos – EJA; além disso, apreender também as percepções de suas mães, sobre as trajetórias educacionais de seus filhos, analisando os diferentes serviços a que tiveram acesso até chegarem à EJA.

A problemática aqui levantada originou-se da necessidade de refletir, mais amiúde, sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência fruto das seguintes indagações:

1. Os serviços educacionais próprios não foram suficientemente satisfatórios para atender às necessidades dos alunos com deficiência e a EJA passou a ser uma possibilidade de continuação da trajetória escolar destes?
2. A EJA não é um serviço educacional criado e estruturado para o atendimento desta população. Assim, será que o jovem e o adulto com deficiências continuam trilhando trajetórias de exclusão?

Tais questões trouxeram, de imediato, a necessidade de refletir como os serviços educacionais são pensados e dispostos na relação entre a Educação e a Educação Especial. Ainda, como a premissa de Inclusão² vem se efetivando nas diferentes modalidades de ensino e nos diferentes serviços educacionais. Neste sentido, alguns autores (Mazzotta, 1996; Jannuzzi, 2004) relatam a dicotomia histórica da compreensão entre a Educação Comum e a Educação Especial, resultando daí uma visão fragmentada e desvinculada do sentido mais geral da Educação; e a não compreensão da inclusão como premissa de uma educação de qualidade para todos.

Desta forma, buscou-se compreender como vem se estabelecendo os serviços educacionais ligados à Educação Especial (Escolas Especiais, Classes Especiais) ou mesmo serviços da Educação Regular considerando a inserção de alunos com deficiência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA. E assim, discutir a necessidade de se conhecer os espaços e contextos pelos quais pessoas com deficiência vêm passando e pelos quais, potencial e teoricamente, poderiam desenvolver-se, educar-se, tornando-se cidadãos participativos e cumpridores de seus deveres, ao mesmo tempo em que têm a garantia de seus direitos preservada (Mazzotta, 1996). Com o intuito de se compreender o pressuposto da qualidade nesses serviços, incluindo a modalidade EJA, este trabalho traçou o seguinte objetivo: reconhecer e desvelar as trajetórias escolares dos alunos com deficiência e, assim, melhor compreender e denotar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados.

2. A trajetória metodológica

A opção por uma determinada metodologia relaciona-se com a maneira de compreender o mundo, olhar o homem e as suas relações (Bianchetti, 2001).

² Neste momento, passo a considerar o termo inclusão como a premissa de educação de qualidade para todos, conforme os aportes da legislação e de diferentes autores como Rodrigues (2006).

Assim, este trabalho concebe cada sujeito participante, com suas peculiaridades, seu olhar, suas histórias, para delinear identidades singulares que podem desvelar o fenômeno estudado: as vivências de jovens e adultos com deficiência que estão na EJA, nos diferentes serviços educacionais.

A busca da compreensão pelo fenômeno em questão encontrou subsídios em entendimentos que podem ser considerados uma filosofia, um método (Moreira, 2004) e ou uma escolha de trajetória – a fenomenologia. De acordo com Silva (1987: 45), “isto representa uma postura frente ao outro, frente ao ser, para a compreensão do que se revela, na intenção de compreender e interpretar o fenômeno em questão como este se dá a ver”.

2.1. Seleção dos participantes e procedimento de coleta de dados

Diante da opção metodológica para a construção deste trabalho, considera-se que o sujeito que descreve o fenômeno pesquisado é estimado como parceiro do pesquisador, pois:

O que se objetiva na pesquisa fenomenológica são os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência vivida, significados esses que se revelam a partir das descrições realizadas por esses mesmos sujeitos. A experiência por quem vivencia um fenômeno é o caminho para a compreensão dele, e a linguagem é uma das formas que se abre para essa compreensão. (Boemer, 1994: 88).

Desta forma, a seleção dos participantes baseou-se nos seguintes critérios: o jovem ou adulto deveria frequentar regularmente a EJA no ano da coleta dos dados e ser considerado um jovem ou adulto com deficiência, pela indicação da Seção da EJA (da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo). Além deste, sua mãe também deveria participar, por se considerar que durante o processo de escolarização, as escolhas das trajetórias, muitas vezes, não foram feitas pelos filhos.

Na primeira visita, com a anuência obtida dos participantes e de seus pais ou responsáveis, buscou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste procedimento foram dadas explicações mais detalhadas sobre o trabalho, seus objetivos e procedimentos. Explicou-se que a coleta dos dados seria feita por meio de entrevistas com questões abertas. Além disso, foram agendados novos encontros na residência dos mesmos para a realização das entrevistas.

Já os dados foram analisados tendo por princípio as unidades de significados propostas por Giorgi (1985) e utilizadas por Silva (1987), Denari (1997), Odeh (1998), entre outros, para desvelar significados das percepções das participantes, Joice e Paula, em um mundo de interpretações do contexto vivido – os serviços educacionais que compuseram as trajetórias escolares de jovens e adultos que estão na EJA.

A análise dos dados deu-se por estes caminhos:

1. transcrições das entrevistas e transformação das mesmas em tabelas que recompuseram as trajetórias escolares;
2. apresentação das entrevistas em tabelas para as participantes que estavam livres para efetuar quaisquer alterações nos mesmos;
3. leitura geral do material: das entrevistas transcritas e das tabelas na busca de uma análise compreensiva, a fim de perceber o ser/sujeito nas situações vivenciadas;

4. novas leituras do material com o intuito de relacionar as falas dos sujeitos aos objetivos do trabalho e, assim, compreender e desvelar as percepções ou entendimentos sobre a sua trajetória escolar, construindo unidades de significado;
5. transformações das unidades de significados, reveladas nas leituras feitas pela pesquisadora, em discurso científico apresentando as concordâncias e discordâncias, possibilitando assim, construir categorias temáticas;
6. indicação das categorias que revelaram a essência/significado do fenômeno pesquisado;
7. discussão da compreensão das categorias temáticas buscando realizar uma descrição consistente da estrutura do fenômeno estudado.

A sistematização dos procedimentos para coleta e análise do fenômeno estudado foi um instrumento facilitador para construção deste trabalho, tanto para o entendimento da postura participante pelo pesquisador que se debruçou sobre o fenômeno, como também, para o desvelamento e a compreensão de como vêm sendo ofertados e efetivados os serviços educacionais para alunos com deficiência, por meio das falas dos sujeitos - jovens e adultos deficientes que estão na EJA.

3. As participantes e suas trajetórias escolares

Sobre as participantes e suas trajetórias é importante sinalizar que suas histórias estão circunscritas a um determinado período histórico e social. Desta forma, houve uma preocupação em organizar os dados coletados e apresentá-los de forma clara, para assim, tentar visualizar e traçar paralelos entre as trajetórias com a legislação na área de Educação.

A seguir apresenta-se o resumo assim como as características das jovens com deficiência, participantes deste trabalho Joice e Paula³, junto aos resumos de suas trajetórias escolares.

JOICE

No período da coleta era uma jovem de 18 anos, com diagnóstico de deficiência mental, cursando uma sala de Alfa e Pós, do 1º segmento da EJA. É uma adolescente muito simpática e com vontade de liberdade. Em todos os contatos, demonstrou-se muito disponível, apesar de um pouco insegura. Sua mãe, Luiza, terminou o Ensino Fundamental II e, na época da coleta, trabalhava em casa nos afazeres domésticos e nos cuidados com os filhos. Todos residem na mesma casa. Mostrou-se muito disponível para realizar a sua entrevista e muito cuidadosa em relação à entrevista com a Joice.

Trajетória

- 1995 (05 anos) - Pré-escola Regular Municipal.
- 1996 (06 anos) - Pré-escola Regular Particular.
- 1997 (07 anos) a 2003(13 anos) - Classe Especial de uma Escola Particular.
- 2004 (14 anos) a 2005 (15 anos) - Sala Regular em Escola Municipal.
- 2006 (16 anos) a 2008 (18 anos) - Escola Regular Municipal - Sala de EJA - Primeiro Segmento.

³ São nomes fictícios.

PAULA:

No período da coleta era uma adulta com 30 anos, com o diagnóstico de deficiência física, cursando a 6ª. Série do 2º. Segmento da EJA. É uma mulher com muitos planos futuros e com uma visão de realidade bem crítica. Sempre apresentou, nos encontros, uma determinação e posicionamentos muito fortes. Sua mãe, Maria, terminou o Ensino Fundamental e trabalhava nos afazeres domésticos e nos cuidados da Paula e de uma neta que passa os dias em sua residência. As outras filhas não residem na mesma casa. Foi muito disponível na entrevista, contudo indicou que a Paula saberia mais do que ela em relação às escolas. Demonstrou o tempo todo, a relação de independência e parceria que mantém com a Paula.

Trajetória:

- 1982 (04 anos) a 1988 (10 anos) - Escola Especial Particular.
- 1989 (11 anos) até 1990 (12 anos) - Escola Especial Particular.
- 1991 (13 anos) a 2002 (24 anos) - Escola Especial Municipal.
- 2001(23 anos) a 2002 (24 anos) - Escola Especial Filantrópica (Frequentou as duas escolas em períodos diferentes).
- 2004 (26 anos) - Escola Regular Municipal – Sala da EJA (noturno).
- 2005 (27 anos) - Escola Regular Municipal – diurno – Ensino Fundamental I.
- 2006 (28 anos) - Escola Regular Municipal - Sala de EJA - Primeiro Segmento.
- 2007(29 anos) a 2008 (30 anos) - Escola Regular Municipal - Sala de EJA - Segundo Segmento

4. Os serviços educacionais presentes nestas trajetórias: compreendendo o fenômeno

Retoma-se, aqui, o objetivo deste trabalho: reconhecer e desvelar trajetórias escolares de alunos com deficiência que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, para melhor compreender e denotar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados.

A descrição das trajetórias escolares, através das falas de Joice, Paula e suas mães, possibilitaram entender alguns aspectos dos serviços educacionais que compuseram as trajetórias e tornaram visíveis questões prementes sobre os mesmos. Assim, nas falas reconstruídas, acessamos o fenômeno pesquisado - os serviços que compuseram as trajetórias: a *Escola Especial*, a *Classe Especial*, a *Classe Regular (Inclusão)* e as *Salas de EJA* [itálico nosso]. Assim, a partir da agora, será apresentada uma análise compreensiva que permitirá destacar as convergências e divergências dos processos analisados.

É importante salientar, também, que Paula e Joice não necessariamente frequentaram os mesmos serviços ou que as mesmas questões afloraram nas duas trajetórias reconstruídas. Assim, serão apresentados os pontos de proximidades, distanciamentos e singularidades de cada serviço, para o entendimento da postura participante do pesquisador que se debruçou sobre o fenômeno, como: *atendimento pedagógico; certificação; situações de exclusão; acolhimento; encaminhamento; terminalidade; garantia de direito; inclusão; formação e mundo do trabalho*, com reflexões em relação às legislações vigentes [itálico nosso].

Escola especial

A Escola Especial foi um serviço presente apenas na vida de Paula, que chegou a frequentá-lo por mais de 20 anos, em diferentes instituições (privadas, filantrópicas e municipais).

As questões reveladas em relação a este serviço apontam para o entendimento sobre a condição educacional e o *atendimento pedagógico* como o primeiro assunto a ser discutido. Acredita-se ser importante lembrar que, historicamente, as Escolas Especiais emergem muito próximas do atendimento médico e oferecem seus serviços baseados na concepção médico-psicológico (Jannuzzi, 2004). Autores como Garcia (2006: 301) definem que tais serviços são “centrados na etiologia da deficiência e na descrição de mediação da (in) capacidade dos sujeitos”.

Esta situação é revelada em diferentes falas de Paula e sua mãe, quando expressam que o serviço educacional foi sendo composto por atendimentos outros (psicológicos, fonoaudiológicos, oficinas, entre outros), além do educacional.

O enfoque em outros tipos de atendimentos é ressaltado, por exemplo, quando Paula relata que, em uma determinada Escola Especial, ela teve de permanecer nas oficinas quando, na verdade, desejava frequentar uma sala de aula. Outra situação que desvela não ser o atendimento educacional o principal enfoque das Escolas Especiais que compuseram trajetória de Paula é o relato sobre sua frequência em uma sala de aula, em que tudo o que era ensinado à mesma, ela já sabia. Deste período, Maria, mãe de Paula, relatou que sua filha ficou desmotivada. E, mesmo pedindo a transferência de atividade, a Escola Especial não trocou Paula de sala. O resultado destas experiências na Escola Especial ofereceu pouco para as potencialidades de Paula.

Diante desta vivência na Escola Especial, fica a questão: como pode ser assegurado o direito a uma escolarização, se as próprias Escolas Especiais não trabalham ou não centram sua atuação nesta questão? E se não ouvem os alunos que ali frequentam?

Sobre a reflexão do desprestígio da escolarização na Escola Especial, há de se considerar, ainda, que outros atendimentos, em detrimento ao educacional vivenciado por Paula nas Escolas Especiais, estiveram presentes em diferentes momentos históricos de sua trajetória, mesmo quando já existia uma legislação vigente que declara o atendimento educacional pautado pelas questões pedagógicas (Garcia, 2006).

Como expresso nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (Diretrizes, 2001), a Escola Especial é definida em “[...] caráter extraordinário, para atender alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos; adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover”. (p. 26)

Também na busca da compreensão deste serviço resgata-se ainda o que Sousa e Prieto (2007) apontam em relação ao “especial”:

O “especial” refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de matérias e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como de formação continuada para o conjunto do magistério. (Sousa e Preto, 2007: 124.)

Pode-se dizer que nesta trajetória nem sempre as condições requeridas pela aluna foram oferecidas nas Escolas Especiais. Também, é necessário o entendimento que o “especial” na educação não é garantido por atendimentos necessariamente clínicos, em detrimento das questões de escolarização. Assim, pode-se considerar que as Escolas Especiais que compuseram a trajetória de Paula deixaram a desejar em relação a esse aspecto.

Ainda, a questão da *certificação* ou, na verdade, da não certificação na Escola Especial mostra-se também presente na trajetória de Paula. Mesmo ficando mais de 20 anos frequentando diferentes Escolas Especiais, quando Paula foi matriculada em uma Escola Regular, não havia nenhuma documentação indicando qual série ela deveria cursar. Neste caso, ficou a cargo de um profissional da Escola Regular avaliar e determinar em qual série Paula iria ingressar. Com isso, Paula, aos vinte e sete anos, passou a frequentar a 2ª série do Ensino Fundamental, junto a crianças de sete a oito anos de idade. Sobre a organização da Escola Especial, Ferreira (2006,) explicita que:

Nossa escola especial típica recebe as múltiplas demandas da população deficiente e pobre, da infância a vida adulta [...]. Essas escolas ou instituições têm se organizado e reavaliado a partir da LDB, até independente da questão da inclusão. A lei prevê apoio técnico-financeiro pelo poder público apenas para instituições com atuação exclusiva em educação especial [...]. Outro ponto indicado que vem sendo desdobrado nas diretrizes de estados e municípios é a exigência de que as instituições especializadas se organizem como escolas, por níveis, com requisitos para criação de funcionamentos similares aos de uma escola comum. (Ferreira, 2006: 109).

Verifica-se, de um lado, que a legislação prevê e, até mesmo, demanda pelo funcionamento das Escolas Especiais passíveis de apoio técnico-financeiro pelo poder público. Por outro lado, a mesma legislação é complacente em relação à terminalidade e certificação nas mesmas, pois como discutem Sousa e Prieto (2007), em relação às Escolas Especiais, a atual legislação, principalmente a LD-BEN 9394/96, não prevê certificação de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio.

Desta situação, ficam alguns questionamentos:

1. Como alunos com deficiência podem passar anos em um determinado serviço *educacional* que não pode certificá-los?
2. Como as políticas públicas não consideram tal situação?
3. Quem deveria ser responsável pelos jovens e adultos com deficiência que não conseguem entrar no mercado de trabalho, pois não possuem preparação e nem certificação, depois de uma “vida” dentro de uma Escola Especial?

Estes questionamentos deveriam ser considerados para se discutir e repensar a atuação das Escolas Especiais, principalmente, porque se sabe que um enorme número de alunos com deficiência ainda possuem apenas este serviço como opção “escolar”. Os próprios dados do censo escolar de 2009 demonstram esse fato ao indicar que 252.687 foi o número de matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais⁴ em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos⁵ (INEP, 2010).

Outra questão revelada na trajetória de Paula com experiência na Escola Especial refere-se às *situações de exclusão*, evidenciadas em vários relatos de Paula e sua mãe. As vivências de exclusão decorrem: da não aceitação de sua matrícula em uma escola especial filantrópica, com a alegação de

4 O termo Portador de Necessidades Educacionais Especiais é o utilizado pelo Censo.

5 A Educação de Jovens e Adultos neste caso são salas que funcionem dentro das Escolas Especiais.

que, por Paula ser dependente fisicamente, não podia ser atendida na escola, pois esta não possuía um número de funcionários adequado e/ou suficiente para executar tarefas exclusivas com Paula; e das dificuldades de atendimentos vivenciados com a equipe de profissionais, em outra escola especial.

Neste último caso a família acredita que houve má vontade dos profissionais devido às limitações e à dependência física de Paula, até que a mesma desistiu de frequentar a escola. Por se tratar de uma Escola Especial, a família imaginava que haveria maior compreensão por parte dos funcionários, inclusive da direção, com as condições físicas de Paula.

A partir desses relatos, considera-se que Paula, além de sofrer processos de exclusão em serviços que deveriam justamente acolher, teve ainda como cidadã - pessoa de direito, suas prerrogativas legais negadas, pois, desde a Constituição Federal de 1964, está *estabelecida a obrigatoriedade de criação, em cada sistema de ensino, de serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar* – Art. 172 [itálico nosso] (Sousa & Prieto, 2007: 128). Com isso, fica a questão: como Paula terá este direito garantido, se nem a matrícula (vaga) na Escola Especial lhe foi assegurada?

Na trajetória de Joice, apesar dela não ter a Escola Especial como um dos serviços vivenciados, também, foi desvelado situação semelhante de exclusão e de privação de direito em relação à Escola Especial. Nesse caso, quando seus pais buscaram este serviço educacional uma profissional da instituição visitada declarou que Joice não era aluna para este tipo de instituição. Assim, Joice compõe sua trajetória com outro serviço – a classe especial. Evidenciam-se, nesta situação, algumas inquietações:

1. Quem deve definir que serviços cada aluno deve frequentar?
2. Caso outros serviços educacionais também considerassem que “não serviam” para Joice, ela ficaria sem o direito de frequentar uma escola?

Assim, considerando as vivências de Paula e a não possibilidade de vivência de Joice na Escola Especial, frente ao que a legislação apresenta sobre a organização da mesma, pode-se questionar o que de Especial tem nestas escolas, principalmente, se a compreensão de especial for relacionada a “excelência, do melhor, destinado a um fim ou a um uso particular”.

Classe especial

A Classe Especial foi/é um serviço da Educação Especial que se fez presente apenas na trajetória de Joice. É considerado como um atendimento menos segregativo, pois, além de ser oferecido dentro de unidades educacionais regulares, o mesmo poderia/pode proporcionar condições para que os alunos com deficiência passem a frequentar as salas regulares. Vale ressaltar, novamente, que os modelos citados por esses dois autores foram instituídos em outro momento histórico (décadas de 1060/1970) e em outro contexto sociocultural (Estados Unidos da América). Contudo, o que se verifica é que, apesar das enormes diferenças temporais e contextuais, esses modelos mostram ainda hoje referenciais aos serviços da educação especial, continuando vigentes mesmo com nomenclaturas diferentes.

A experiência de Joice neste serviço educacional foi pontuada por questões que se mostram mercedoras de maiores aprofundamentos. Por um lado, foi relatado que, neste serviço, Joice teve um

período de tranquilidade, de aceitação e de muita participação nas atividades extra sala, diferente da experiência que teve em outro serviço de sua vida escolar. Por outro lado, ela frequentou durante sete anos este serviço educacional, sem conseguir um avanço significativo em sua aprendizagem; e, ainda, não foi encaminhada para uma sala regular.

Nos relatos de Joice e de Luiza (sua mãe), percebe-se que Joice gostou muito de frequentar o serviço educacional desta escola. Ela foi *acolhida* pela classe especial. Um dos principais fatores deste acolhimento encontra-se no fato dos alunos de sua sala serem coetâneos sendo considerados por Joice como *iguais e especiais*⁶. Neste período, Joice começou a fazer amizades e o pessoal da escola era muito receptivo e os alunos tinham muitas atividades extraclasses (festas comemorativas). Contudo, tais atividades eram feitas apenas entre os alunos da classe especial, não havendo interação com os outros alunos da escola.

O fato de não existirem trocas e interações com as outras crianças da escola, as consideradas normais, leva ao questionamento de quais valores esta situação fortalece: o da convivência e do respeito à diversidade ou da negação e da intolerância com as diferenças? Rodrigues (2006, p. 305) afirma que “a diferença é, antes de qualquer coisa, uma construção social histórica e culturalmente situada”. Desta forma, o não possibilitar a relação entre todos os alunos da escola, independentemente de serem da Classe Especial, denota a construção de valores negativos frente à diferença, neste caso a deficiência.

Outra questão observada neste serviço específico da trajetória de Joice encontra-se no fato de que não houve o *encaminhamento* para uma sala regular. Pelas falas de quem? Percebe-se que a responsabilidade pelo não encaminhamento está diretamente relacionado às circunstâncias de não entender à aluna em nenhum momento e, às condições de aprendizagem proporcionadas pelo serviço. Esta situação ressalta o princípio da integração que prevê que o aluno é quem deve se adequar a escola. É importante destacar que Joice frequentou este serviço de 1997 a 2003 e que pesquisas já nesse período eram apontadas às fragilidades deste princípio.

Dentre as funções da Educação Especial, as classes especiais, durante as décadas de 1970 e 1980, foram alvos de muita investigação em várias partes do território brasileiro, tais como mostram os estudos de: Denari (1984), Rodrigues (1984), Kassar (1995), Dall Pogetto (1997) e Santos (1998). Este serviço foi criticado com base na forma de implementação; nos critérios de encaminhamento, avaliação e diagnóstico; no fato de que o conhecimento e, mesmo algumas práticas para sua efetivação, serviram muito mais para a criação de rótulos e preconceitos de quem dele fez uso. No caso da trajetória de Joice neste serviço, a afirmação acima é pertinente.

Sobre o *atendimento pedagógico* oferecido à Joice pela Classe Especial verificou-se que também surgiram dificuldades. Em diferentes momentos de sua fala, Joice relata que a maioria das atividades na Classe Especial eram fáceis e se restringiam ao recortar e colar e outros exercícios que ela já sabia. Para agravar, houve um desgaste na relação de Joice com a professora da classe especial que já a acompanhava há mais de cinco anos. Segundo os relatos, firmou-se um jogo de empurra-empurra, em que Joice reclamava da professora para mãe, que ia à escola a conversar sobre o assunto; e em que a professora também falava do mau comportamento de Joice para ela. O tempo de convivência e a pressão foram desgastando a relação entre Joice e a professora da classe especial, a aprendizagem de Joice e, com isso, sua aprendizagem foi posta em segundo plano.

6 Grifo da autora explicitando a fala de Joice sobre seus amigos da Classe Especial.

A *terminalidade* apareceu como uma problemática na trajetória de Joice e merece atenção. Neste caso, Joice só poderia ficar até os quatorze anos na classe especial. Desta forma, a família de Joice ficou temendo sua reação quando tivesse que deixar a escola, no último ano e resolveram tirá-la um ano antes. Nas falas de sua mãe, foram salientados alguns casos de alunos da classe especial que ficaram até os quatorze anos e, ao serem obrigados a deixar a escola, ficaram chateados, revoltados e não estudaram mais. Tal situação produz indagações sobre as condições legais de continuidade na escolarização destes alunos. Ao ultrapassar a idade limite para o ensino fundamental público (quatorze anos), garantido na legislação em vigor, então, qual seria o encaminhamento para estes alunos e suas famílias? O fato de existir apenas o convite para sair da escola não gera mais uma forma de exclusão?

Contudo, mesmo diante de todas as dificuldades vislumbradas na Classe Especial da trajetória escolar de Joice, não se pode negar que deveria existir uma busca na efetivação deste serviço com outras possibilidades, já que o mesmo poderia ser extremamente útil, na medida em que deveria respeitar as condições mínimas para sua instalação e desenvolvimento. Assim, localiza-se em escolas da rede comum de ensino (pública ou privada); tem professor especializado; tem número pequeno de alunos; tem, em seu projeto pedagógico, a preocupação de flexibilidade curricular, entre outros (Santos, 1998). Como pode ser visto, este serviço ainda se desdobra, é ofertado e vem compondo outras trajetórias escolares.

Escola regular – inclusão

Em relação às classes comuns de Escolas Regulares, tanto Joice como Paula puderam vivenciar estes serviços, deixando claro, em ambas as situações, a falta de entendimento sobre o princípio de inclusão, estando longe de considerá-lo como o equivalente a uma educação de qualidade para todos.

Em relação a isso, a Constituição da República Federativa do Brasil (Constituição, 1998) prevê em sua Seção I - Da Educação - no Art. 205 que: *A educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* [itálico nossos].

Diante disto, define-se pela idéia de que o acesso e a permanência aos serviços educacionais é um direito garantido por lei. Assim, de longa data, o atendimento educacional aos alunos com deficiência já deveria ter sido incorporado nos serviços de educação básica – compreendidos pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. Porém, parece que está proposta não esteve nem perto de ser efetivada, nas trajetórias de Joice e Paula.

A primeira tentativa de um serviço escolar inclusivo ocorreu na trajetória de Joice em uma escola que atendia a educação infantil. A *garantia de direito*, neste caso, revelou-se no fato de que a matrícula de Joice foi assegurada, ressaltando-se que tal situação ocorreu no ano de 1995 em que já havia avanço na legislação em relação à garantia do direito à educação. Nos relatos, porém, foi ressaltado que *apesar da aparente boa vontade da instituição de ensino, havia pouca preparação e pouca qualidade para receber a menina ou qualquer criança que tivesse dificuldade de entrosamento e aprendizagem*⁷ [itálico nossos] Desta experiência, para as entrevistadas, destaca-se

7 Grifo da autora, ressaltando a idéia apresentada na fala de Luiza – mãe de Joice.

a dificuldade de organização e flexibilidade para o *atendimento pedagógico* de alunos deficientes. Joice, aos seis anos de idade, foi colocada em uma sala com crianças de três anos. Com isso, ela começou a sentir e relatar problemas de aceitação, pois os alunos menores não queriam brincar com ela devido à diferença de estatura. Foi a própria Joice quem começou a relatar as dificuldades que passava na escola: mesmo não falando muito, dizia que lanchava sozinha e que não tinha amigos. Desta forma, Joice não teve assegurado o princípio estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que em seu artigo 3º define que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990, artigo 3).

Quando Luísa, mãe de Joice procurou a escola para compreender melhor a situação de sua filha, foi informada que a escola não tinha muito preparo para lidar com o tipo de problema que Joice apresentava. Assim, algumas questões afloram:

1. Qual seria esse preparo?
2. Como fica o direito de Joice que não se limita ao direito de matrícula?

Tais questões repetiram-se na segunda experiência que Joice teve em sua trajetória educacional com os serviços da educação comum-inclusiva. Joice foi matriculada em uma escola da rede pública estadual. A escolha por essa escola se deu porque sua irmã já estudava ali, havia uma colega que tinha estudado com ela na classe especial que estava frequentando essa unidade educacional e os pais tinham a informação de que na escola havia um projeto de inclusão, confirmado pela coordenadora. Neste período, Joice já tinha quatorze anos e foi encaminhada para uma sala de 2ª série, depois de ter sido avaliada pela coordenadora da escola. Destaca-se, nesta situação, que Joice já havia frequentado sete anos de uma Classe Especial e que, antes disso, já tinha passado por dificuldades de relacionamento quando foi inserida em uma sala da Educação Infantil com crianças mais novas.

Desta situação fica o questionamento: a colocação de um aluno com deficiência em um nível escolar discrepante de sua idade pode ser considerado inclusão? Pois, ao considerar que “[...] uma escola que educa com qualidade todo (a/as/o/os) os (as) seus (suas) estudantes, é essencialmente uma escola inclusiva que não precisa discriminar nenhum educando com base em qualquer característica pessoal (Ferreira, 2006: 44), pode-se dizer que Joice foi em diferentes momentos de sua trajetória discriminada no atendimento da escola regular e dita inclusiva.

Joice permaneceu neste serviço por dois anos, não obteve ascensão na seriação e teve muitas *dificuldades de acolhimento*. Esta dificuldade no relacionamento ocorreu entre seus pares e com a professora. Na fala de sua mãe, ficou revelada a falta de preparo da Escola em lidar com e ensinar Joice; ainda, o despreparo em mediar a relação de Joice com as outras crianças. Diante desta situação, nas falas de Luiza, o projeto de inclusão da escola foi questionado. Segundo suas constatações, a *inclusão* na visão do Estado, é de colocar os alunos deficientes junto com os outros alunos. A mãe de Joice achava que a escola deveria ter mudado o nome do projeto, pois lá não havia nenhum atendimento, acompanhamento ou indicação na busca por solucionar os problemas que ela apresentava durante a aula regular. Ao contrário, a rotina da Joice era não fazer a lição que os outros alunos faziam e, ainda, não realizar as provas, fatos que faziam Joice se sentir excluída da rotina da sala. Luiza

também se sentia excluída, pois quando frequentava as reuniões, nunca havia algo a ser relatado sobre Joice, nem material produzido por sua filha.

Assim, mais um questionamento sobre este serviço aflora: como fica a garantia de que os “sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (Lei n. 9.394, 1996).

Pode-se dizer que os problemas na trajetória de Paula vivenciados nos serviços da educação regular não foram tão diferentes dos encontrados por Joice.

Paula também foi matriculada e frequentou uma escola da rede municipal de ensino quando tinha vinte e sete anos. Ela foi encaminhada para uma sala de 2ª série do ensino fundamental. Apesar dos relatos de Paula e sua mãe, Maria, ressaltarem que foi um período mais tranquilo em termos de discriminação, pois, Paula alega que foi bem *acolhida* pelas crianças da turma, tal situação explicitou outras questões merecedoras de reflexão. Portanto, como afirmam Sousa e Prieto (2007):

[...] se por um lado, vimos observando iniciativas de estados e municípios na ampliação de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, particularmente aqueles com deficiência, por outro lado, não constatamos, com igual intensidade, investimentos dos sistemas de ensino que respaldem essa medida [...] (Sousa e Preto, 2007: 134).

Apenas depois de um tempo que Paula passou a frequentar esta sala de aula, sua família foi chamada pela diretora da escola e foi orientada a procurar a Secretaria Municipal de Educação para buscar uma vaga para Paula na EJA, já que a mesma não poderia mais ficar na 2ª série com a idade que tinha. A primeira questão que nasce desta situação é: Por que esta orientação não foi dada quando a família de Paula procurou a Escola?

Mesmo relatando uma experiência positiva frente aos seus pares, crianças de sete e oito anos, e com a professora, Paula passou pela mesma experiência de Joice ao ser avaliada por um único profissional da Escola e teve seu *encaminhamento* para uma série que não coincidia com sua idade. Considerando-se que Paula já havia frequentado, em outros anos, serviços educacionais e já era alfabetizada, ficam as indagações:

1. Será que Paula e Joice foram realmente avaliadas por suas condições específicas e por terem vivenciados serviços da Educação Especial?
2. Como o sistema escolar e sua organização (gestão) podem difundir uma concordância acerca do princípio de inclusão, se Joice e Paula foram, desde o início, classificadas e seriadas para poderem fazer parte do sistema?
3. Quantos alunos com deficiência são avaliados de forma negativa sem terem suas reais possibilidades consideradas?
4. Em uma escola com uma proposta Inclusiva cabe apenas a um profissional ser responsável pela avaliação e encaminhamentos dos alunos com deficiência?

Enfim, diante deste percurso evidencia-se uma dissonância entre a legislação vigente e as práticas e ações consideradas de inclusão, que vêm ocorrendo nas Escolas com alunos com deficiência. Pode-se questionar qual é a compreensão de inclusão nos serviços educacionais que Paula e Joice vivenciaram. Além, de que considerar que a premissa de uma educação de qualidade para todos encontra-se distantes destes serviços.

Educação de jovens e adultos - EJA

Dentre os serviços educacionais presentes nas trajetórias apresentadas, a EJA revelou-se como um dos mais significativos para Joice e Paula. Mesmo considerando esta como uma modalidade de ensino que historicamente tem a marca da exclusão, a EJA apresenta-se como uma contradição no sistema de ensino. Se por um lado não recebe o devido apoio pelas políticas, ações e financiamento público, por outro, se mantém como um serviço educacional que vem garantido a escolarização de uma parcela da população que foi e vem sendo excluídas de outros serviços educacionais.

Sobre os aspectos relevantes desvelados sobre a EJA nas trajetórias apresentadas, alguns aspectos são especificados: o *acolhimento* foi o ponto mais destacado por Joice e Paula. Este acolhimento ocorreu tanto entre seus pares como com as professoras, principalmente com as do primeiro segmento.

Nesse sentido, é necessário lembrar que a EJA, historicamente, constituiu-se e constitui-se “intrinsecamente, como um espaço ocupado pelas *minorias*⁸, pelos segmentos discriminados da sociedade brasileira” (Moraes, 2007: 17). Também, pelo atendimento de sujeitos que possuem histórias de fracasso escolar e fracasso das escolas. Assim, neste espaço que se caracteriza pelo atendimento, a diversidade representa o resultado e um sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência.

Em relação ao acolhimento dos professores que atuam na EJA, mesmo carentes de uma *formação* inicial específica para o trabalho com jovens e adultos, e neste caso com deficiência, a experiência neste serviço possibilita uma sensibilização e formação para a atenção à diversidade (Miranda, 2008). Os professores aprendem que os alunos da EJA possuem um “saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos mecanismos de sobrevivência” (Gadotti & Romão, 2007: 113) e, desta forma, existe a necessidade de olhá-lo/ acolhê-lo diferentemente.

Desta forma, o acolhimento e o sentimento de pertencimento tornaram e tornam a EJA um espaço de realização, nas trajetórias escolares de Joice e Paula. E resultou também em uma ampliação de vida e mundo, pois na EJA estas alunas foram apresentadas ao *mundo do trabalho*.

O *mundo do trabalho* foi uma temática que só se tornou presente nas experiências da EJA, já que é um princípio norteador da população que vivencia a mesma (jovens e adultos), e que abriu a possibilidade destas alunas serem tratadas pela idade cronológica e não pela deficiência. Ao mesmo tempo, possibilitou a criação de planos de vida adulta tanto para Joice como para Paula, demonstrando que a criação de uma identidade e, mesmo de autonomia, foram possibilitadas nas vivências e trocas neste serviço.

A *certificação* e a *terminalidade* proporcionadas pela EJA também contribuíram para esse amadurecimento de Joice e Paula referente à criação de valores, atitudes e segurança para vida.

Este modo de olhar Joice e Paula como jovens e adultas, e não como alunas com deficiência, que a EJA propiciou, fez surgir novos questionamentos:

1. Por que os outros serviços educacionais presentes nas trajetórias escolares não conseguiram conceber, encaminhar e oferecer um atendimento para Joice e Paula, sem infantilizá-las e sem propiciar perspectivas futuras?

⁸ Grifo da autora que ressalta o entendimento de minoria não se enquadra no sentido estrito da palavra. Pois, infelizmente pobres, mulheres, negros, excluídos, não é a minoria numérica em nosso país. E sim, refere-se aos grupos que não têm poder de decisão.

2. Qual seria o papel de uma educação de qualidade; no atendimento educacional para os alunos com deficiência?

Já sobre o *atendimento pedagógico* recebido na EJA, tanto na experiência de Joice quanto na de Paula, desvelaram várias dificuldades. Os avanços na aprendizagem conseguidos neste serviço foram muito mais devido ao compromisso de alguns professores, do que propriamente por uma proposta pedagógica da EJA.

Para este questionamento, temos a fala de Paula em relação à professora que lhe ajudou a certificar-se no Ensino Fundamental I, em apenas um ano de trabalho no EJA. Paula afirma que esta professora “é tudo em sua vida”. Diante disto, indaga-se:

1. Como se pode deixar sobre a responsabilidade de encontros fortuitos com profissionais sérios a vida escolar de alunos, com ou sem deficiência?
2. Se houvesse propostas pedagógicas na EJA essa situação aconteceria?

Esta falta de proposta pedagógica vivenciada nas trajetórias escolares vai ao encontro ao que Gadotti e Romão (2007) afirmam:

[...] a maioria das iniciativas campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora. (Gadotti e Romão, 2007: 123).

Tal situação ficou evidenciada na trajetória de Joice quando sua mãe questiona o que e como vem sendo o ensino de sua filha. E ressalta que a EJA é muito mais para ela se ocupar e se sentir útil. Desta forma, a EJA como um serviço educacional deveria ser pensado e organizado para atender a diversidade de alunos que a procuram, revelando-se como um espaço para apoderar-se de conhecimentos e formação. Caso seja apenas um espaço de acolhimento, ela perde sua função e pode ser um ardil para os jovens e adultos com deficiência que a procuram como uma possibilidade de continuidade de seu percurso escolar.

Ressalta-se que este trabalho não tem a pretensão de esgotar o tema, ao considerar que o âmbito de tal tarefa é extenso demais e sua complexidade excede os limites propostos por um doutorado. Porém, algumas questões são merecedoras de um olhar mais atento e cuidadoso com vistas a trazer à superfície discussões e reflexões sobre como se vêm compondo os serviços educacionais oferecidos aos alunos com deficiência.

4.1 Os caminhos vivenciados: tecendo algumas considerações

Acredita-se que novos trabalhos sobre este assunto e com diferentes referenciais metodológicos seriam importantes para ampliar a discussão e promover uma melhor compreensão desta realidade, pois este trabalho não tem a pretensão de querer colocar um ponto final, no e para o entendimento sobre os serviços educacionais que vêm sendo efetivados para os alunos com deficiência. Contudo, ressalta-se que escrever sobre *algumas considerações* que foram desveladas nos “encontros sociais”, mesmo que pontuais, com Joice, Luiza, Paula e Maria, já indicam uma possibilidade de compreender e denotar estes serviços.

Salienta-se que estes “encontros sociais” revelaram não somente sobre o fenômeno pesquisado. A disponibilidade de compartilhar as experiências das participantes se posicionarem frente às suas vivências, confiando em uma pessoa estranha foi também um indicador da necessidade de ampliar os estudos sobre os serviços educacionais, principalmente, *emprestando o ouvido* às pessoas diretamente envolvidas. Elas estão dispostas a falar sim, sobre as questões que lhe são importantes.

Assim, pode-se considerar que os serviços educacionais, vivenciados por Joice e Paula em suas trajetórias escolares, não apresentaram a qualidade presumidamente prevista na legislação e que, se as mesmas continuam construindo trajetórias escolares, acontecem muito mais por vontade própria do que pela garantia de seus direitos. Tal situação desvela a contradição posta na própria legislação, que é fruto de uma sociedade desigual, excludente e ao mesmo tempo contraditória.

Não é raro, no meio acadêmico e na vivência com as escolas, presenciar discussão sobre quais serviços educacionais deveriam atender os alunos com deficiência, discussões sobre os significados/entendimentos entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Tais discussões demonstram que a compreensão de que a Educação Especial é uma modalidade da Educação e que a Educação Inclusiva deveria ser uma premissa de qualquer serviço educacional, esta ainda não foi compreendida.

As trajetórias evidenciaram as dificuldades de compreensão e de efetivação de uma Educação Inclusiva, concomitantemente aos desencontros dos serviços da Educação Especial, e que esta discussão entre serviços educacionais especiais e/ou regulares esvaziam o sentido, ao se considerar as trajetórias escolares de Joice e Paula, pois, as duas frequentaram diferentes serviços educacionais (especiais e/ou regulares). Nesta situação, o que cabe refletir e/ou questionar e/ou discutir seria como melhorar os serviços que, por lei, deveriam garantir o desenvolvimento e a escolarização destes alunos.

As diferentes falas sobre as trajetórias permitiram desvelar que em qualquer serviço educacional oferecido ao aluno com deficiência, o especial que Joice e Paula precisaram e precisam tem mais relação com compromisso e com o aprender a olhar o outro do que qualquer conhecimento específico sobre deficiências⁹. Questões sobre estratégia de ensino diferenciado; tempo de aprendizagem; acolhimento; respeito à diversidade; terminalidade; adaptações e flexibilização curriculares; formação de professores; certificação e mudanças curriculares são pertinentes em qualquer serviço educacional e para qualquer aluno, se for considerado que uma educação de qualidade é um direito de todos.

Assim, uma educação inclusiva, em qualquer serviço educacional, deve ser bem elaborada e implementada como um princípio pelas escolas, para não se tornar apenas um discurso. E suas práticas não se tornem um processo de exclusão de seus alunos, deficientes ou não, já que são sujeitos de direito!

E a EJA, que cada vez mais vem compondo as trajetórias escolares dos alunos com deficiência, também deveria ser ofertada como um serviço educacional de qualidade. Mesmo Joice e Paula reafirmando a importância deste serviço em suas trajetórias, principalmente pela garantia de continuidade da escolarização, é necessário trazer a EJA para as discussões sobre o serviço educacional que é oferecido nesta modalidade, questionando a intencionalidade nas políticas públicas frente o

⁹ Ressalta-se que neste trabalho não se nega a importância de conhecer as singularidades de cada sujeito e desta forma, quando necessário o conhecer sobre a deficiência que este possui. Principalmente, as peculiaridades das deficiências sensoriais para melhor mediar o conhecimento.

atendimento desta população neste serviço. Corre-se o risco deste serviço transformar-se apenas em um ardil para os alunos com deficiência ao invés de uma possibilidade efetiva de escolarização.

Assim, na construção deste trabalho ficou claro que mesmo com as contradições existe uma legislação que prever o atendimento ao aluno com deficiência. Contudo é necessário entender as relações de poder e as dificuldades de mudanças sociais para transformar esta legislação em políticas públicas que garantam, efetivamente, a premissa de uma Educação Inclusiva, considerando todos os alunos, e que supere a dicotomia entre os serviços especiais ou regulares; que considere ainda, a necessidade de tornar visíveis pessoas que historicamente não enxergamos, não escutamos, não falamos, não acolhemos e não acreditamos.

5. Referências bibliográficas

- Boemer, M. R. (1994), "A condução de estudos segundo a metodologia da investigação fenomenológica", em *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, núm. 2, vol.1, janeiro, pp. 83-94.
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Diário Oficial da União (1996), seção 1. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CBE nº 17 de 03/07/2001 (2001). Diário Oficial da União, Seção 1 de 17/08/2001, p.46. Brasília, Imprensa Oficial.
- Estatuto da criança e do adolescente* (1990), São Paulo, Editora Cortez.
- Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada (2005). http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148 (consultado em 19 de outubro de 2007).
- Dall'Pogetto, M. T. D. P. (1987), *Como os professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional*. Dissertação de mestrado, São Carlos, SP, Brasil, Universidade Federal de São Carlos.
- Denari, F. E. (1984), *Análise de critérios e procedimentos para a composição da clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. Dissertação de mestrado, São Carlos, SP, Brasil, Universidade Federal de São Carlos.
- Denari, F. E. (1997), *O Adolescente Especial e a Sexualidade: nem Anjo, nem Fera*. Tese de doutorado, São Carlos, SP, Brasil, Universidade Federal de São Carlos.
- Ferreira, W. B. (2006), "Desafios na Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil", em *Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania*, núm. 19, vol. 1, pp. 39-58.
- Garcia, R. M. C. (2006), "Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico", em *Revista Brasileira de Educação Especial*, núm. 12, vol. 3, 299-316.
- Giorgi, A. (1985), *Phenomenology and psychological research*, Pittsburg-PA, Duquesne University Press.
- Jannuzzi, G. S. M. (2004), *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Campinas, Autores associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- Kassar, M. C. M. (1995), *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*, São Paulo, Papirus (Serie Educação Especial).
- Kassar, M. C. M. (1996), *Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas*, 5ª ed., São Paulo Cortez Editora.
- Moreira, D. A. (2004), *O método fenomenológico na pesquisa*, 1ª. ed., São Paulo, Pioneira.
- Odeh, M. (1998), *Família e Escola na Socialização e na formação da identidade da criança com deficiência: resistência e estratégias de adaptação*. Tese de doutorado, São Carlos, SP, Brasil, Universidade Federal de São Carlos.
- Rodrigues, O. M. P. R. (1984), *Caracterização das condições de implementação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classe regular de 1ª. Série do 1ª. Grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. Dissertação de mestrado, São Carlos, SP, Brasil, Universidade Federal de São Carlos.
- Santos, L. M. (1998), *As Percepções dos Usuários e Usuárias da Classe Especial Sobre Este Serviço Educacional*. Dissertação de mestrado, Manaus, AM, Brasil, Universidade Federal do Amazonas.

- Senado Federal (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, Brasília, Gráfico.
- Silva, P. B. G. (1987), *Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais de Limoeiro*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RGS, Brasil.
- Sousa S. Z. e R. G. Prieto (2007), “A Educação Especial”, em R. P. Oliveira y T. Adrião, (ed.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*, 2a. ed., São Paulo, Xamã, pp.123 -135).
- Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.